

# IL CANCELLO DEI FIORI: DIAGNOSI DI COMPETENZE DI BILITERACY IN ITALIANO E TEDESCO NEL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE

Marco Triulzi<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

GGS Westerwaldstraße, KGS Vincenz-Statz, KGS Zugweg: queste tre scuole elementari della città di Colonia (Germania) promuovono le competenze plurilingui dei loro alunni ed alunne con un'offerta educativa in tedesco e italiano. In questi contesti, il potenziale linguistico dei bambini e delle bambine, per i quali l'italiano è una delle lingue che vengono utilizzate comunemente in famiglia, viene riconosciuto, valorizzato e sviluppato dal personale docente affinché i propri alunni ed alunne siano in grado non solo di esprimersi oralmente nelle due lingue, ma anche di confrontarsi con la parola scritta in tedesco e italiano per quanto riguarda le competenze di lettura e di scrittura.

Per poter formulare un'offerta didattica funzionale a tale scopo che tenga in considerazione i diversi requisiti per l'apprendimento bilingue degli alunni e delle alunne, è necessario condurre un'attenta valutazione diagnostica delle competenze linguistiche presenti che vada al di là di un'ottica doppiamente monolingue.

Nel presente articolo verranno pertanto presentati i risultati di uno studio diagnostico delle competenze plurilingui condotto in una quarta classe di una delle scuole elementari sopraccitate, sulla base dei quali verranno formulate riflessioni linguistiche ed implicazioni didattiche circa l'apprendimento plurilingue.

## 2. PLURILINGUISMO E BILINGUISMO

Il significato dei termini *plurilinguismo* e *bilinguismo* non si riduce alla semplice enumerazione di quante lingue sono a disposizione di un individuo (cfr. Baker, 2011: 2). Plurilingue è infatti chiunque sia in grado di comunicare in più di una lingua, sia che si tratti di competenze attive e/o passive (ad esempio leggere ma non scrivere), orali e/o scritte, ampiamente sviluppate o rudimentali, acquisite in famiglia o a scuola (cfr. Council of Europe, 2001; Li, 2008; Lüdi, 2018). Tali competenze non fanno riferimento solo a lingue cosiddette nazionali, ma anche a tutte le «[...] lingue regionali, minoritarie, le lingue dei segni e le varietà linguistiche come i dialetti»<sup>2</sup> (Riehl, 2014: 9). Per i bambini oggetto della ricerca, cresciuti in nuclei familiari in cui sono presenti più lingue, è necessario utilizzare il termine *plurilingui*, poiché questo termine include il bilinguismo (Baker, 2011: ix; Riehl, 2014: 9) sia simultaneo che successivo (Rothweiler, 2007: 106) nonché l'esposizione ad altre lingue e varietà linguistiche.

<sup>1</sup> DAAD, Università "La Sapienza", Roma.

<sup>2</sup> Traduzione dell'autore dall'originale «[schließen nicht nur offizielle Nationalsprachen mit ein, sondern auch] Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen und sogar Sprachvarietäten wie Dialekte».

Il termine *bilingue* viene qui invece utilizzato per fare riferimento al modello scolastico in cui, nel contesto dello studio oggetto di questo contributo, si inseriscono e vengono coltivate le competenze dei bambini plurilingui (cfr. Roth, 2003: 379-380), ovvero un modello di educazione bilingue bilaterale (*dual language bilingual education*, Baker, 2011: 201; Stavans, Hoffmann, 2015), di cui una lingua è spesso la lingua d'origine (*heritage language*, cfr. Rothman, 2009: 156; Cantone, Olfert, 2015: 26-27) dei bambini o dei loro genitori. Questo modello d'istruzione non punta solo a promuovere ad alti livelli le competenze plurilingui orali, bensì anche a sviluppare abilità di lettura e di scrittura in (almeno) due lingue appropriate all'età e alla classe frequentata (cfr. Lindholm-Leary, 2000; Howard, Christian, 2002), necessarie per l'accesso e la dimostrazione del sapere in modelli scolastici come quello tedesco e quello italiano, ovvero modelli di stampo occidentale, che si basano tipicamente sulla parola stampata (Ozmon, 2011). Queste competenze bilingui di lettura e scrittura possono essere riassunte con il termine di *biliteracy*, ovvero «any or all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing» (Hornberger, 2003: xii) e giocano un importante ruolo nel mantenimento delle lingue d'origine (cfr. Köpke *et al.*, 2007). Sebbene la ricerca abbia formulato teorie non univoche sull'acquisizione di competenze *biliteracy*, perseguendo sia ipotesi di transfer di competenze da una lingua all'altra (cfr. August, Shanahan, 2008), sia di simultaneità (cfr. Kenner, 2004), il modello didattico di alfabetizzazione bilingue delle scuole bilingui bilaterali è spesso un modello simultaneo (Baker, 2011: 324), che non esclude comunque, a livello acquisizionale, il verificarsi di fenomeni di contatto linguistico come il *code-switching* (Müller, 2015).

### 3. BILINGUISMO ITALIANO-TEDESCO A COLONIA

#### 3.1. *Migrazione di lingua italiana a Colonia*

Le scuole bilingui prese in considerazione per la conduzione dello studio qui presentato si trovano nella città di Colonia (*Köln*), metropoli e prima città per numero di abitanti del Land Renania Settentrionale-Vestfalia, in cui l'immigrazione dall'Italia ha una storia decennale se non secolare. I numeri riguardanti l'immigrazione italiana in Germania reperibili nei rapporti italiani e tedeschi (743.799 per Fondazione Migrantes, 2018; 859.000 per Destatis, 2018<sup>3</sup>), seppure utili a quantificare la portata del fenomeno migratorio, non forniscono alcuna informazione sul patrimonio linguistico individuale o familiare, dato che non sarebbe corretto far necessariamente coincidere l'origine territoriale con l'utilizzo o meno di una determinata lingua (cfr. Cantone, Di Venanzio, 2015: 37-38). Alcuni dati sulle abitudini linguistiche delle persone residenti in Germania possono essere ritrovati nei risultati del microcensimento del 2017, secondo il quale in 38.000 dei nuclei familiari composti da più di una persona censiti risulta essere parlata la lingua italiana (Destatis, 2018: 485). Anche questo dato, però, va recepito alla luce della domanda posta dal censimento stesso, ovvero: «Qual è la lingua più parlata nel suo nucleo familiare?»<sup>4</sup>, che limita la risposta ad una sola lingua e che non prevede l'indicazione né di contesti, né di interlocutori (partner, figli o genitori)<sup>5</sup>, né se questa singola lingua sia effettivamente la L1 e/o la *lingua d'origine* di uno o più parlanti nel nucleo familiare.

<sup>3</sup> La differenza è dovuta alla diversa metodologia e terminologia per individuare il gruppo di riferimento.

<sup>4</sup> In originale: «Welche Sprache wird in Ihrem Haushalt vorwiegend gesprochen?», vedi: [https://www.it.nrw/sites/default/files/atoms/files/mz-fragebogen\\_2019\\_g\\_muster.pdf](https://www.it.nrw/sites/default/files/atoms/files/mz-fragebogen_2019_g_muster.pdf).

<sup>5</sup> Sulla questione del censimento del repertorio linguistico della popolazione vedi anche Adler (2018).

I dati disponibili per la città di Colonia sull'origine migratoria dei residenti vanno quindi analizzati alla luce di queste considerazioni: sebbene nel rapporto statistico della città di Colonia per l'anno 2018 (ASS, 2019) si legga che i cittadini con origine migratoria italiana ammontano a 19.272, rappresentando l'1,8% della popolazione totale (1.089.984 abitanti nel 2018) e quindi uno dei maggiori gruppi migratori della città, non possiamo trarre conclusioni dirette sul repertorio linguistico di questo gruppo, ovvero se l'italiano sia una lingua presente ed utilizzata da questa fetta di popolazione.

### 3.2. Famiglie plurilingui: lingue d'origine

Nell'ambito dello studio sulle competenze bilingui condotto nelle classi quarte delle tre scuole elementari bilingui (italiano-tedesco), è risultato quindi di primaria importanza raccogliere dati sia sulla provenienza che, soprattutto, sulle lingue d'origine dei genitori dei 32 bambini presi in considerazione, nonché sull'utilizzo di queste lingue all'interno del nucleo familiare. Dei 64 genitori, 38 risultano essere migranti italiani di prima generazione (53% delle madri, 66% dei padri). Per quanto riguarda le lingue d'origine, il panorama, persino in questo campione relativamente piccolo, appare particolarmente sfaccettato, portando così alla luce la complessità del repertorio linguistico presente nei nuclei familiari.

Tabella 1. *Lingue d'origine dei genitori*

	IT	DE	IT/DE	IT/SCN	DE/EN	Altre
<b>Madri</b>	24	3	2	1	/	2
<b>Padri</b>	27	2	/	1	1	1
<b>Totale</b>	<b>51</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

IT = italiano, DE = tedesco, SCN = siciliano, EN = inglese, Altre = croato, lituano, rumeno

I dati in Tabella 1 mostrano come l'italiano venga considerata come unica lingua d'origine non solo dei genitori italiani di prima generazione, ma anche di alcuni di quelli della seconda generazione (16). La varietà di lingue d'origine rappresentata in Tabella 1 conferma in alcuni casi la presenza in famiglia di un potenziale plurilingue che va oltre alla coppia linguistica italiano-tedesco (o al monolinguisma italiano del nucleo familiare con il tedesco come lingua maggioritaria all'esterno della famiglia), che diventa ancora più chiara se si considera la composizione linguistica a livello genitoriale nei singoli nuclei familiari (Tabella 2):

Tabella 2. *Composizione linguistica dei nuclei familiari per lingua d'origine dei genitori*

IT	IT-DE	IT/DE-IT	IT/SCN-IT/SCN	IT-DE/EN	IT-altra
20	5	2	1	1	3

IT = italiano, DE = tedesco, SCN = siciliano, EN = inglese, altra = croato, lituano, rumeno

In tutti i casi considerati, l'italiano è sempre rappresentato da almeno un genitore, in 23 casi (71,88%) da entrambi, anche se in combinazioni differenti con altre lingue (tedesco) o varietà linguistiche (siciliano). Il tedesco invece non è presente come lingua d'origine

nella maggior parte dei nuclei famigliari e solo in 5 casi (15,63%) è la lingua d'origine di uno dei due genitori. Le altre lingue (croato, lituano e rumeno), seppur presenti in famiglia, non vengono utilizzate né nella comunicazione tra i genitori, né nella comunicazione con i figli, per la quale vengono preferiti l'italiano o il tedesco (ad eccezione di un singolo caso in cui al tedesco si affianca il lituano). Ciò, tuttavia, non avviene nel caso delle varietà dell'italiano. Se infatti secondo i dati sulle lingue d'origine dei genitori il siciliano risulta essere rappresentato solamente all'interno di una famiglia, le varietà dialettali italiane ricompaiono in maniera più evidente in risposta alle domande poste circa le abitudini linguistiche nella comunicazione tra i genitori (Tabella 3) e con i figli (vedi Tabella 5 in 5.1).

Tabella 3. *Lingue utilizzate nella comunicazione madre-padre*

IT	DE	SCN	EN	IT/ DE	IT/ SCN	DE/ SCN	IT/SCN/ DE
11	5	2	1	5	4	3	1

IT = italiano, DE = tedesco, SCN = siciliano, EN = inglese

Dai dati qui presentati risulta quindi che:

- il rapporto tra il luogo di provenienza e la lingua d'origine, ovvero la lingua considerata come tale, non è necessariamente univoco;
- la lingua d'origine di uno o più genitori può scomparire del tutto nella comunicazione all'interno del nucleo familiare e/o essere sostituita da un'altra lingua o altre lingue;
- le varietà dialettali italiane, spesso non indicate come lingue d'origine, vengono effettivamente utilizzate come lingua di comunicazione in famiglia.

L'ambiente familiare in cui i bambini oggetto dello studio crescono ed acquisiscono competenze linguistiche in sistemi linguistici differenti è dunque molto diversificato e non si esaurisce solamente nella semplice coppia linguistica italiano/tedesco, anche in considerazione delle varietà dialettali (cfr. Cantone, Olfert, 2015: 39; Jessner, Allgäuer-Hackl, 2015: 209-210), ma rappresenta in alcuni casi un territorio in cui coesistono più parlate, le quali possono portare chi fa parte del nucleo familiare a sviluppare competenze plurilingui produttive e/o ricettive.

### 3.3. *Plurilinguismo e scuole bilingui*

Nella scuola tedesca dominata dall'*habitus* monolingue (*monolingualer Habitus*, cfr. Gogolin, 2008), in base al quale la realtà plurilingue delle classi e le risorse ivi presenti vengono scarsamente considerate, in favore della lingua storicamente considerata come lingua nazionale, alunni ed alunne cresciuti in ambienti plurilingui vengono inseriti in una realtà istituzionale che spesso non vede il loro repertorio linguistico come una competenza, bensì come un difetto che complica l'apprendimento monolingue della lingua dominante, in questo caso il tedesco (Dirim, 2015: 28). Ciò comporta da una parte risultati più insoddisfacenti – o percepiti come tali – a livello di successo scolastico (Schwippert, Bos, Lankes, 2003: 285; Baumert, Stanat, Watermann, 2006), poiché agli alunni plurilingui viene concesso l'utilizzo solo di una parte delle proprie competenze per affrontare lo studio delle materie (Dirim, 2015: 35), dall'altra una mancata presa d'atto della realtà plurilingue della scuola e dei suoi alunni, risultante in una scarsa o assente valorizzazione

di personalità e competenze diverse da quelle della (presunta) maggioranza. L'idea ancora in parte diffusa e rintracciabile nelle pratiche didattiche della scuola pubblica (tedesca e non solo) che il plurilinguismo di alunni e alunne sia una precondizione più che altro sfavorevole ai fini dell'apprendimento ottimale della lingua d'istruzione (soprattutto della lingua scritta) del Paese di residenza (Becker, 2016: 41) è stata messa in discussione già da decenni ed in parte empiricamente confutata da recenti studi (Meyer, Prediger, 2011; Wessel, 2016; Schüler-Meyer *et al.*, 2019).

Percorsi di formazione scolastica monolingui risultano quindi essere poco efficaci nell'istruzione di bambini e bambine plurilingui (cfr. Reich, Roth, 2002). Percorsi di formazione scolastica bilingui, partendo da presupposti diversi, puntano a favorire l'alfabetizzazione e la *literacy* dei propri alunni al di là dell'*habitus* monolingue, riconoscendo, valorizzando e sviluppando le loro competenze bilingui e/o plurilingui. L'efficacia nella doppia alfabetizzazione perseguita nei diversi modelli bilingui è dimostrata da diversi casi di studio, di cui uno condotto proprio alla KGS Zugweg, scuola presso la quale l'introduzione del ramo bilingue ha influito sul tipo d'indicazione vincolante (*Empfehlung*) circa la scuola secondaria data dal consiglio di classe alla fine della classe quarta<sup>6</sup>, riducendo le *Empfehlungen* per la *Hauptschule*, una tipologia di scuola secondaria che al termine del ciclo di studi non conferisce un diploma che garantisce l'accesso agli studi universitari e in cui la comunità italiana è di norma sovrarappresentata (Schmid, 2014: 38), dal 40 al 20 per cento (Roth, 2005). Una valutazione scientifica estensiva delle classi bilingui è stata condotta nel 2006/2007, portando ai seguenti risultati dopo 4 anni di scuola elementare bilingue (Roth *et al.*, 2007: 154-155):

- a) bambini bilingui simultanei raggiungono gli stessi risultati scolastici dei bambini monolingui tedeschi;
- b) bambini bilingui con una lingua diversa dalla lingua della classe bilingue (oltre al tedesco) raggiungono gli stessi risultati del primo gruppo;
- c) bambini con competenze limitate in tedesco all'inizio del ciclo elementare non raggiungono i risultati degli altri due gruppi, ma riescono comunque a completare con successo la classe quarta.

Roth *et al.* (ibid.) avanzano l'ipotesi che l'apprendimento della lingua tedesca nelle classi bilingui avvenga comunque più rapidamente che nelle classi monolingui, sottolineando l'importanza della presenza e dello sviluppo di modelli educativi bilingui bilaterali.

#### 4. VALUTAZIONE DIAGNOSTICA DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE

##### 4.1. *Strumenti di valutazione diagnostica*

In una logica consequenziale di causalità ed effetto, un'educazione linguistica mirata ed efficace non può prescindere da una valutazione diagnostica preliminare delle competenze linguistiche dei singoli apprendenti (Ehlich, 2009; Gantefort, Roth, 2010; Lengyel, 2011). Una diagnosi complessiva delle competenze linguistiche che porti ad una precisa valutazione delle abilità testuali, morfosintattiche, lessicali, fonetiche ed ortografiche di un apprendente declinate in diversi contesti ed applicabile per ogni fascia

<sup>6</sup> Per maggiori informazioni sul sistema d'istruzione tedesco a Colonia vedi per la scuola elementare: <http://ki-koeln.de/assets/Uploads/pdf/Sprachen/Flyer-Schulsystem/Grundschule-2016-ITA.pdf> e per la scuola secondaria: <http://ki-koeln.de/assets/Uploads/pdf/Sprachen/Flyer-Schulsystem/Sekundarstufe-1-2016-ITA.pdf>.

di età è chiaramente di difficile – se non del tutto impossibile – concezione. Ciononostante nel recente passato sono stati sviluppati per il tedesco diversi strumenti di diagnosi che si differenziano per pubblico di riferimento nonché per competenze specifiche che vengono analizzate (Lengyel, 2011: 296), ma che

nel loro insieme [...] hanno tre funzioni: descrittiva, esplicativa e prognostica. Essi consentono di descrivere e classificare il livello di competenza raggiunto, di spiegare perché un certo apprendente ha raggiunto certi risultati - il che implica redigere un bilancio delle competenze acquisite e di quelle non acquisite - e, infine, di fare una stima del modo in cui l'apprendente sta evolvendo nel suo apprendimento (cfr. Kany, Schöler, 2007)<sup>7</sup>.

Sebbene esistano al momento strumenti specifici per la valutazione diagnostica delle competenze linguistiche di apprendenti con tedesco come lingua seconda, questi si limitano per la maggior parte a contemplare solo abilità in tedesco (Siems, 2013: 1), mancando di rilevare competenze in altre lingue (Boos-Nünning, Gogolin, 1988: 4). Nel caso di apprendenti plurilingui, inoltre, rimane aperta la questione della norma, ovvero se sia legittimo comparare una lingua seconda in ogni fase della sua acquisizione e apprendimento con risultati raggiunti da apprendenti cosiddetti monolingui o se ciò imponga una visione deficitaria degli apprendenti plurilingui (cfr. Krumm, 2005: 100). In un contesto plurilingue è particolarmente importante non fare esclusivamente riferimento alla norma monolingue. È infatti necessario descrivere, spiegare e prognosticare l'evoluzione dell'acquisizione e dell'apprendimento linguistico in considerazione di uno spettro più ampio del repertorio linguistico dei soggetti considerati analizzando comparativamente competenze diverse acquisite in lingue diverse. L'osservazione deficitaria della mancata acquisizione di particolari fenomeni o strutture in una sola lingua porterebbe ad una descrizione incompleta delle competenze linguistiche: la stessa struttura potrebbe ad esempio essere utilizzata produttivamente in una lingua e non nell'altra. Questo tipo di osservazione non riesce a spiegare in maniera esaustiva la natura degli errori e può condurre ad un'errata previsione dell'evoluzione delle competenze linguistiche dell'apprendente – peraltro in una sola delle sue lingue<sup>8</sup>.

Tra gli strumenti di diagnosi delle competenze linguistiche strutturati e/o standardizzati si distingue tra metodi di osservazione, analisi dei profili, test linguistici e screening linguistici (Reich, 2010; Döll, 2012; Petermann *et al.*, 2016). Tuttavia, solo alcuni degli strumenti sviluppati in Germania tra questi hanno un orientamento plurilingue, lasciando dunque ancora insoddisfatti i desiderata per quanto riguarda l'educazione plurilingue nel contesto della valutazione diagnostica standardizzata. Esempi positivi in questo senso sono rappresentati dagli strumenti di analisi dei profili linguistici sviluppati dal progetto FÖRMIG: *HAVAS 5* (Reich, Roth, 2007), che si concentra sulle competenze linguistiche individuali di bambini nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, *Tulpenbeet* (Reich *et al.*, 2008), che misura soprattutto la competenza narrativa e nella lingua per lo studio (*Bildungssprache*, cfr. Favaro 2003; Gogolin *et al.*, 2011; Gogolin, Lange, 2011; Gantefort, 2013a) di alunne e alunni nel passaggio dal primo ciclo al secondo ciclo d'istruzione (classi quarta e quinta nel sistema tedesco) e *Bumerang* (Reich *et al.*, 2009), che misura competenze linguistiche (nella *Bildungssprache*) e tecniche di

<sup>7</sup> Traduzione dell'originale nel testo di Lengyel (2011).

<sup>8</sup> In quest'ottica è inoltre necessario riflettere sui diversi percorsi acquisizionali dei bambini, ovvero se si tratta nei diversi casi di acquisizione simultanea di due L1 o di acquisizione successiva di una L2 dopo l'acquisizione di una L1, considerando inoltre se questo sia avvenuto prima o dopo la cosiddetta fase critica (cfr. Rothweiler, 2007: 115 ss.; Grimm, Schulz, 2016).

adolescenti nel passaggio dalla scuola secondaria al mondo del lavoro. Sulla base di un impulso visivo o scritto vengono prodotti testi orali (*HAVAS 5*) o scritti (*Tulpenbeet*, *Bumerang*). Questi testi possono essere prodotti in tedesco e in altre lingue e i risultati possono poi essere comparati per avere un quadro più consistente delle competenze plurilingui, andando ad individuare quali di queste sono presenti e/o diversamente sviluppate in una o nell'altra lingua. *HAVAS 5* al momento è disponibile in tedesco, italiano, polacco, portoghese, russo, spagnolo e turco, *Tulpenbeet* e *Bumerang* in tedesco, russo e turco<sup>9</sup>.

Per la valutazione diagnostica delle competenze linguistiche delle alunne e degli alunni delle classi quarte delle scuole elementari bilingui di Colonia è dunque stato utilizzato lo strumento *Tulpenbeet*, in quanto adeguato all'età presa in considerazione ed in grado di fornire dati sulle competenze testuali scritte nel genere narrativo e sulle competenze linguistiche formali nella lingua per lo studio. Sebbene non fosse originariamente disponibile una versione in lingua italiana, lo strumento è stato tradotto seguendo l'esempio di Gantefort (2013b) per la diagnosi di competenze in tedesco e in sorabo. La traduzione è stata effettuata dall'autore di questo articolo.

#### 4.2. *Tulpenbeet*

Lo strumento *Tulpenbeet* (aiuola di tulipani) consiste di cinque immagini a colori in sequenza lineare cronologica da sinistra a destra, attraverso le quali viene rappresentata la storia di un uomo adulto, un bambino ed una bambina che durante una passeggiata in un parco decidono di farsi delle foto. La quarta immagine mostra l'uomo in posizione seduta nell'aiuola di tulipani. L'immagine centrale (la terza) è stata rimossa dalla sequenza e sostituita da un punto di domanda. Scrivendo la storia, autori ed autrici devono completare la sequenza ed immaginare cosa possa rappresentare l'immagine mancante (ovvero la ragione della caduta dell'uomo adulto nell'aiuola). I bambini hanno mezz'ora di tempo per scrivere il racconto. In una fase successiva (non nell'arco della stessa giornata), i bambini scrivono nuovamente il racconto, ma questa volta in una lingua diversa. Se quindi, nel contesto dello studio, il primo testo è stato redatto in italiano, il secondo verrà redatto in tedesco. Nelle classi quarte oggetto dello studio, i testi in italiano sono stati scritti nel dicembre del 2017, mentre i testi in tedesco sono stati prodotti dopo la pausa natalizia, a gennaio 2018.

La scheda di valutazione dello strumento (Reich *et al.*, 2008) prevede l'assegnazione di punti a seconda di diverse scale e sotto-scale:

1. Competenze testuali
  - a. Svolgimento del compito
  - b. Elementi letterali
  - c. Valutazione della scena mancante
  - d. Numero di immagini prese in considerazioni
  
2. Lessico
  - a. Verbi
  - b. Sostantivi
  - c. Aggettivi

<sup>9</sup> Questi strumenti di diagnostica si basano tuttavia sulla lingua standard e non considerano varietà e dialetti. Se i bambini valutati tramite questi strumenti sono esposti nel nucleo familiare soprattutto ad una varietà dialettale, tali strumenti non sono in grado di garantire una valutazione diagnostica adeguata.

### 3. Elementi della lingua per lo studio

#### 4. Utilizzo dei connettori

per arrivare a definire un profilo linguistico individuale specifico per il genere testuale preso in considerazione. L'analisi fornita è relativamente completa, tuttavia è necessario individuare alcuni punti in cui è indispensabile esaminare più approfonditamente i fenomeni individuati.

Per esempio, sebbene lo strumento prenda in considerazione elementi quali verbi, sostantivi e aggettivi, questi sono in primo luogo considerati da un punto di vista lessicale/espressivo (con distinzione tra verbi espressivi/altri verbi, sostantivi espressivi/altri sostantivi, aggettivi valutativi/altri aggettivi), e vengono inoltre contati secondo un sistema di *types* e *tokens* ma non ulteriormente analizzati. Anche per quanto riguarda gli elementi della lingua per lo studio, la trasposizione diretta delle categorie linguistiche individuate come rilevanti per il tedesco (nominalizzazioni, parole composte, aggettivi attributivi, forme passive, congiuntivo/condizionale<sup>10</sup>) non è necessariamente applicabile interamente per l'italiano (Balboni, 1989; Balboni, 2000; Favaro, 1999).

Il complesso sistema di tempi verbali tipico delle lingue romanze che nel racconto viene spesso dispiegato in tutto il suo spettro (Serafini, 2009: 64 ss.), non viene inoltre considerato nella versione tedesca, in quanto l'utilizzo dei tempi in tedesco è meno complesso ed il tempo tipico del genere del racconto è ad esempio principalmente uno, il preterito (*Präteritum*, Pusch, 1983: 229 ss.; Bosco Coletsos, 2013: 50; Puato, 2017: 25). Non vengono inoltre considerati dallo strumento fenomeni tipici del contatto linguistico quali il *code-switching* e quindi spesso rintracciabili anche nelle produzioni scritte di bambini plurilingui (Sebba *et al.*, 2012).

Nell'analisi delle produzioni scritte delle classi quarte delle scuole bilingui si è quindi ritenuto opportuno affiancare allo strumento di diagnostica *Tulpenbeet* un'osservazione che facesse riferimento all'analisi linguistica dei testi ed in particolare all'analisi linguistica comparativa dei testi (Kniffka, 2006; Veiga-Pfeifer, *et al.* 2019), non solo per individuare, descrivere e spiegare elementi non conformi alle norme della lingua presa in considerazione, ma anche per meglio individuare fenomeni di transfer nelle due lingue.

## 5. LO STUDIO: COMPETENZE DI BILITERACY IN UNA CLASSE QUARTA BILINGUE

### 5.1. Contestualizzazione

Qui di seguito vengono presentati i primi risultati dello studio delle competenze di *biliteracy* di bambini e bambine (n=12) in una classe quarta di una delle tre scuole bilingui di Colonia. Per meglio contestualizzare i risultati della valutazione diagnostica, è opportuno inserire questi ultimi nel quadro in cui si sono sviluppate e si sviluppano le competenze linguistiche degli alunni e delle alunne prese in considerazione.

<sup>10</sup> «Il modo congiuntivo tedesco corrisponde al congiuntivo e condizionale italiani [...]» (Bosco Coletsos, 2013: 56).

Tabella 4. *Luogo di nascita dei bambini e dei genitori, lingue d'origine dei genitori*

	<b>Luogo nascita</b>	<b>Luogo nascita padre</b>	<b>Luogo nascita madre</b>	<b>Lingue d'origine padre</b>	<b>Lingue d'origine madre</b>
Martina	GER	GER	GER	IT	IT
Caterina	ITA	GER	ITA	IT-DE	IT
Roberto	GER	ITA	GER	IT	IT
Corinna	GER	ITA	GER	IT	EN-DE
Christian	GER	GER	GER	HR	IT
Giacomo	GER	ITA	ITA	SCN-IT	SCN-IT
Giovanna	ITA	GER	ITA	IT-DE	IT
Corrado	GER	GER	ITA	IT	IT
Elena	ITA	ITA	ITA	IT	IT
Giorgia	GER	GER	ITA	IT	IT
Andrea	ITA	ITA	GER	IT	IT
Giulia	GER	ITA	GER	IT	IT

GER = Germania, ITA = Italia, IT = italiano, DE = tedesco, SCN = siciliano, EN = inglese, HR = croato

Le famiglie delle autrici e autori dei testi presentano profili molto diversi fra loro con differenti background migratori (Tabella 4) e differenti lingue d'origine parlate dai genitori. Nella maggioranza dei casi, almeno un genitore ha una propria esperienza migratoria ed appartiene quindi alla prima generazione. In tutti questi casi la lingua d'origine coincide con la lingua nazionale del luogo di nascita, con l'eccezione dei genitori di Giacomo, i quali indicano come lingue d'origine un bilinguismo siciliano-italiano. In più della metà dei casi l'italiano è la lingua d'origine o una delle lingue d'origine di entrambi i genitori, anche se in un solo caso entrambi i genitori sono nati in Italia.

Tabella 5. *Lingue di comunicazione genitori/figli*

	<b>Lingua madre/figlio</b>	<b>Lingua padre/figlio</b>
Martina	IT	IT
Caterina	IT-DE	IT
Roberto	IT	DE
Corinna	IT-DE	DE
Christian	IT-DE	DE
Giacomo	IT	IT
Giovanna	IT	n.n.
Corrado	IT	DE
Elena	IT	IT
Giorgia	NAP	IT
Andrea	IT	IT
Giulia	IT-DE	IT

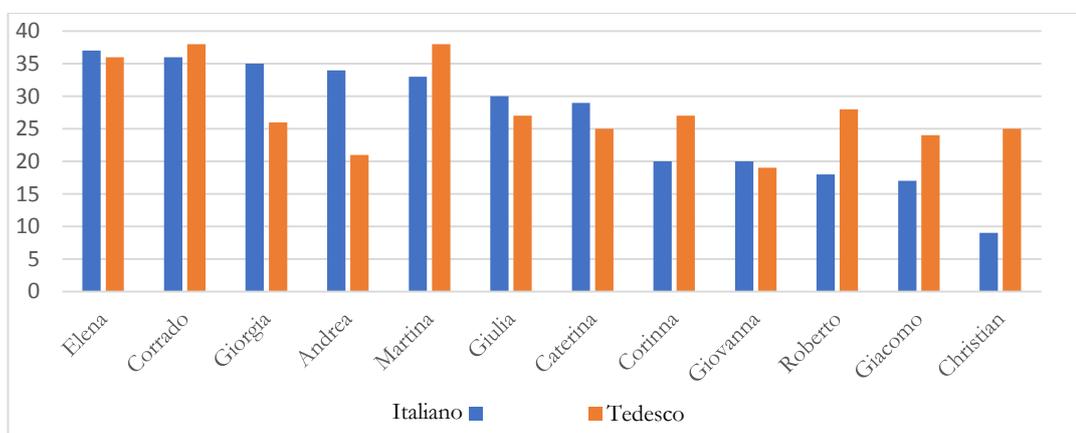
IT=italiano, DE= tedesco, NAP=napoletano

La Tabella 5 mostra le lingue che vengono prevalentemente utilizzate nella conversazione tra genitori e bambini al momento della raccolta dati. Nella maggior parte dei casi queste coincidono con le lingue d'origine dei genitori. Da notare tuttavia che, nel caso di Christian, la madre di lingua d'origine croata non utilizza questa lingua con suo figlio a favore dell'italiano e del tedesco, entrambe non sue lingue d'origine, mentre il padre nato in Germania ma con lingua d'origine italiana parla in tedesco con il figlio. Allo stesso modo, il padre di Corinna, bilingue tedesco-inglese, parla solo una delle sue due lingue d'origine con la figlia, ovvero il tedesco. Queste abitudini potrebbero essere frutto di concrete politiche linguistiche riguardanti la comunicazione in famiglia ed il mantenimento delle lingue d'origine (cfr. Curdt-Christiansen, 2018). Per quanto riguarda le varietà dialettali dell'italiano, i genitori di Giacomo, che indicano oltre all'italiano il siciliano come lingua d'origine, utilizzano nella comunicazione con il figlio esclusivamente l'italiano, mentre la madre di Giorgia, nata in Germania e con lingua d'origine italiana, parla in napoletano<sup>11</sup> con la figlia.

## 5.2. *Analisi delle competenze testuali*

Poiché i bambini e le bambine ora nella classe quarta sono stati alfabetizzati simultaneamente in tedesco e in italiano e, secondo il *curriculum* della scuola primaria della Renania Settentrionale-Vestfalia per la materia tedesco, sono in grado di utilizzare schemi tipici del racconto e di comporre testi sulla base di un impulso visivo (MSW NRW, 2008: 29), è stato possibile utilizzare lo strumento di valutazione diagnostica *Tulpenbeet* per analizzare le loro competenze in entrambe le lingue.

Grafico 1. *Punteggio per le competenze testuali in italiano e in tedesco*



Nella prima parte dello strumento di diagnosi viene attribuito un punteggio (massimo 40 punti) per le competenze testuali nel genere narrativo, che comprendono le sottosezioni svolgimento del compito, impostazione dell'introduzione, completezza dell'esposizione, impostazione del finale, inclusione della scena mancante, numero di immagini incluse nel racconto. Il grafico 1 mostra i risultati in italiano (blu) e tedesco (arancione) a confronto. In 6 casi la differenza di punteggio è minore di 5 punti e le

<sup>11</sup> L'affermazione si basa sulla dichiarazione diretta del genitore in risposta alla domanda posta; sarebbe tuttavia plausibile pensare che si possa anche trattare di italiano standard con regionalismi e cadenza derivanti dal napoletano.

competenze testuali nelle due lingue risultano essere paragonabili, con leggere differenze che potrebbero essere causate da variabili non considerate in questo *setting* (ad es.: motivazione, umore, preferenze linguistiche).

Roberto, Giacomo, Corinna e Christian raggiungono un punteggio sensibilmente più alto in tedesco che in italiano. L'interpretazione di questi risultati non sembra essere immediatamente riconducibile né alle lingue d'origine dei genitori, né alle lingue che questi parlano con i propri figli e le proprie figlie, anche se in tre casi su quattro è presente nel nucleo familiare (seppure all'apparenza non attivamente) una terza lingua diversa dall'italiano e dal tedesco (ovvero inglese, croato e siciliano). Giorgia e Andrea invece raggiungono punteggi più alti in italiano che in tedesco. In entrambi i casi un genitore è nato in Italia e l'altro in Germania, ma la lingua che prevale nella comunicazione in famiglia è l'italiano (anche nella comunicazione genitore/genitore). In generale va notata la distribuzione dei punteggi nel caso di divergenze tra i testi in italiano e in tedesco: Giorgia e Andrea raggiungono punteggi molto alti in italiano (34 e 35 punti), mentre Corinna, Roberto, Giacomo e Christian raggiungono punteggi più bassi nel testo tedesco (27, 28, 24, 25 punti), che risulta comunque essere il migliore dei due. I punteggi dei loro testi in italiano (20, 18, 17, 9 punti) non sono paragonabili con i punteggi dei testi in tedesco di Giorgia e Andrea (26 e 21 punti).

Considerando il valore mediano (IT=29,50; DE=26,50), potrebbe nascere l'impressione che i bambini raggiungono in generale punteggi più alti in italiano. Quest'impressione va corretta alla luce dei valori della media e soprattutto della deviazione standard (Tabella 6), le quali indicano che la classe si presenta come più omogenea circa le competenze testuali in tedesco rispetto a quelle in italiano.

Tabella 6. *Media e deviazione standard dei punteggi*

	IT	DE
Media	26,5	27,83
Deviazione standard	9,259	6,279

### 5.3. *Analisi linguistica*

I testi prodotti si prestano ad un'approfondita analisi linguistica comparativa, sia per quanto riguarda le strutture lessicali e morfologiche, sia nell'ottica dell'utilizzo della lingua per creare significato. Per quanto riguarda il lessico, nella maggior parte dei casi bambini e bambine nominano correttamente sia in italiano che in tedesco i principali sostantivi e verbi che ci si aspetta vengano impiegati per raccontare la storia rappresentata dalle cinque immagini, ad indicazione del fatto che dispongono del lessico specifico per svolgere con successo il compito in entrambe le lingue. L'oggetto *macchina fotografica* viene nominato tuttavia solo da 5 autori e autrici (3 volte come *fotocamera*, 1 *macchina fotografica*, 1 *telecammera*), mentre in tedesco viene identificato correttamente in 6 casi come *Kamera* e in 2 come *Fotokamera*. Anche la *panchina* viene chiamata univocamente in 11 casi su 12 *Bank* in tedesco, mentre in italiano si ritrovano due denominazioni (*panca* e *panchina*) con diverse realizzazioni ortografiche (3 *panchina*, 2 *banca*, 1 *panca*, 1 *bancina*, 1 *bankina*, 1 *pancina*, 1 *dancina*). Nella maggior parte dei casi si nota l'utilizzo corretto del diminutivo per l'indicazione della seduta di legno tipica dei luoghi pubblici all'aperto nonché una riflessione – con realizzazioni più o meno conformi – circa la resa grafematica dell'occlusiva velare sorda, che nella maggior parte dei casi lasciano però pensare ad

un'incertezza intralinguistica piuttosto che interlinguistica: solo in un caso infatti essa viene realizzata per mezzo del grafema <k> in conformità con l'ortografia tedesca (Katelhön, 2013: 29). La tabella 7 mostra le diverse soluzioni per la denominazione dell'aiuola di tulipani in un'ottica contrastiva dei termini utilizzati in italiano e quelli utilizzati in tedesco per definire l'oggetto in questione. È interessante notare in questo senso come alunni e alunne bilingui siano in grado di distinguere le strutture morfologiche italiane e tedesche finalizzate alla formazione delle parole: in nessun caso in italiano si cerca di costruire parole composte non conformi alle regole di composizione della lingua italiana, non produttiva in questo caso, e allo stesso modo in tedesco si ricorre consapevolmente alla produttività della composizione, seppure a volte con una resa ortografica errata, e non a costruzioni sintagmatiche tramite l'uso di preposizioni.

Tabella 7. *Denominazione 'aiuola di tulipani' in italiano e in tedesco*

	Italiano	Tedesco
Giacomo	aiuola di tulipani	<i>Blumenbet</i>
Corrado	aiuola di tulipani	Tulpenbeet
Corinna	aiuola di tulipani	/
Martina	aiuola di tulipani	Blumenbeet
Elena	aiuola di tulipani	Tulpenbeet
Christian	<i>tulipane</i>	Blumen
Giovanna	tulipani	tulpen
Roberto	tulipani	<i>Tulpenben</i>
Caterina	fiori	Blumen
Giulia	fiori	<i>Rosen Beet</i>
Andrea	fiori	/
Giorgia	/	<i>Blumen wiese</i>

Nelle produzioni scritte degli alunni e alunne della scuola presa in considerazione non sono rintracciabili casi evidenti di *code-switching*, né nei testi in tedesco, né in quelli in italiano. Non mancano però esempi di creatività linguistica, ad esempio nel tentativo di raggiungere un grado più alto di specificità nella denominazione degli oggetti presenti nelle immagini. Andrea introduce per esempio il termine *cancellò dei fiori* per indicare in modo chiaro e univoco, seppure lessicalmente non completamente adeguato, la staccionata bassa per aiuole riportata in quasi tutte le immagini. Una denominazione precisa dell'oggetto in questione non è raggiungibile con l'utilizzo di un singolo lessema specifico, come invece risulterebbe essere possibile in tedesco (*Beetzäun*): *staccionata*, *recinto*, *steccato*, *recinzione* sono alcuni dei termini generalmente utilizzabili per denominare l'oggetto, che se seguiti dalla specificazione *per aiuole/dell'aiuola* lo indicano con una precisione apprezzabile. La creazione di Andrea è quindi lessicalmente comprensibile e grammaticalmente corretta.

Ulteriori considerazioni possono essere formulate in riguardo all'uso dei tempi verbali, poiché questo differisce ampiamente in italiano e in tedesco, in particolar modo per quanto riguarda l'indicativo. Al contrario del tedesco, che dispone di sole 3 forme passate (*Perfekt*, *Präteritum*, *Plusquamperfekt*), l'italiano ne ha a disposizione 5 (Bosco Coletso, 2013: 50). Inoltre, per quanto riguarda lo specifico genere letterario, il tempo tipico del racconto

in tedesco è il preterito, che presenta una forma sintetica costruita sulla base della radice del verbo all'infinito (*ibid.*). In italiano, invece, lo spettro di tempi verbali utilizzabili in questo genere testuale è molto più ampio, passando dal passato prossimo, all'imperfetto, al passato remoto, fino ai trapassati. Per quanto riguarda le questioni di aspetto verbale, va sottolineato che mentre il preterito (come il perfetto) può essere utilizzato sia per esprimere l'aspetto perfettivo che quello imperfettivo, l'imperfetto italiano possiede solo il tratto [+imperfettivo] (Bosco Coletsos, 2013: 50 ss.; Puato, 2017: 25). Il significato e l'utilizzo dei due tempi verbali risultano quindi non essere sovrapponibili.

Tabella 8. *Presenza delle forme verbali al passato (modo indicativo) nei testi - types per tempo verbale*

	PRÄT	PERF	PQP		IMP	PP	PR	TP	TR
Martina									
Caterina	x				x	x	x		
Roberto	x				x	x			
Corinna	x	x	x		x				
Christian	x				x			x	
Giacomo									
Giovanna	x				x	x			
Corrado		x				x			
Elena		x					x		
Giorgia	x	x			x				
Andrea	x	x	x						
Giulia					x	x			

PRÄT = Präteritum, PERF = Perfekt, PQP = Plusquamperfekt, IMP = imperfetto, PP = passato prossimo, PR = passato remoto, TP = trapassato prossimo, TR = trapassato remoto

Per quanto riguarda il diverso utilizzo dei tempi verbali nei testi in italiano ed in tedesco, si registra innanzitutto che in 8 casi su 12 vengono in generale utilizzate forme passate sia in italiano che in tedesco ai fini della stesura del racconto. Ciò è attribuibile all'acquisizione della competenza, non specifica ad una determinata lingua, di riconoscere come tempo del racconto il tempo passato e di scegliere perciò modi e tempi verbali facenti riferimento a questa dimensione temporale per raccontare le azioni riportate nelle immagini. L'uso esclusivo del presente per il modo indicativo in entrambe le lingue nel caso di Martina e di Giacomo può quindi essere interpretato come una mancata acquisizione della suddetta competenza. In altri casi invece si utilizzano alternativamente forme passate e forme presenti, non aderendo alla coerenza del tempo della storia. In questi casi si può descrivere l'acquisizione delle competenze e delle forme verbali come *in fieri*, ovvero non ancora del tutto completata. Giovanna, ad esempio, utilizza l'imperfetto solo una volta e all'interno della formula fatta "c'era una volta"; anche il passato prossimo viene utilizzato solo in un caso (*e andato*), mentre il resto del testo è redatto al presente. Lo stesso vale per il tedesco: solo all'inizio della storia viene utilizzata una forma presumibilmente preterita (*prang*, probabilmente *bracht*), per poi raccontare al presente. Giovanna sembra quindi conoscere la differenza tra forme presenti e forme passate sia in italiano che in tedesco, ma l'apprendimento del loro utilizzo in questo genere testuale non è ancora completo. Andrea invece utilizza consapevolmente e correttamente diversi tempi verbali facenti riferimento

ad azioni nel passato nella storia in tedesco mentre limita la varietà morfologica al solo presente per quanto riguarda l'italiano. L'importanza dell'analisi comparativa delle competenze linguistiche scritte in italiano ed in tedesco trova in questo caso un esempio paradigmatico: se si fossero infatti raccolte informazioni solamente sulle competenze scritte di Andrea, si sarebbe potuto pensare deficitariamente che la bambina non sappia che il tempo del racconto è un tempo passato. Il testo in tedesco dimostra che questa sarebbe un'interpretazione semplicistica: la competenza è infatti stata acquisita e va integrata nella stesura di racconti in italiano.

Un'ulteriore considerazione sull'uso di modi e tempi verbali riguarda l'utilizzo del gerundio presente italiano e del *Partizip I* (participio presente) tedesco da parte di Giorgia, unica ad utilizzare queste forme in tutti i testi analizzati per le tre scuole:

- (1) a. Marc sagt *lachend*: [...]  
Marc dice ridente  
“Marc dice ridendo”
- b. [...] prego dicevano **ridend** [...]

Parallelamente all'utilizzo del gerundio per esprimere in questo caso la contemporaneità di due azioni, *dire* e *ridere* (Serianni, 2006: 484), Giorgia riproduce la stessa forma in tedesco con il participio presente, utilizzabile in questo caso, non flesso e disgiunto dalla frase nominale, per una resa completamente equivalente del modo verbale assente nel sistema tedesco (cfr. Bosco Colettos, 2013: 59; Fantino, 2013: 239) nonché tipicamente rintracciabile in testi letterari (cfr. Sattler, 2008: 105-106). Benché sia difficile stabilire con assoluta certezza da dove derivi questa specifica competenza di Giorgia<sup>12</sup>, unica su 32 casi, risulta che la bambina sa utilizzare forme grammaticali appartenenti a due sistemi linguistici differenti in maniera trasversale per quanto riguarda il loro valore espressivo di contemporaneità di due azioni. Una possibile osservazione a livello morfologico potrebbe riguardare le desinenze simili *-end* (qui realizzato come *\*-ent*) e *-endo* (qui come *\*-end*), che potrebbero essere state notate da Giorgia.

#### 5.4. Riflessioni sui risultati della valutazione diagnostica

Lo strumento *Tulpenbeet* unito all'analisi linguistica dei testi prodotti permette un'osservazione approfondita delle competenze linguistiche nonché la possibilità di un'analisi comparata per l'italiano ed il tedesco sia sul piano delle competenze narrative specifiche del genere testuale preso in considerazione, sia sul piano delle singole osservazioni linguistiche riguardanti ad esempio il lessico e l'utilizzo dei tempi verbali.

I dodici alunni ed alunne della classe quarta della scuola bilingue risultano essere in grado di comporre testi narrativi più o meno elaborati e padroneggiano nella maggior parte dei casi lessico e strutture grammaticali essenziali riferibili a due sistemi linguistici che vengono utilizzati competentemente per soddisfare compiti produttivi scritti posti nelle due lingue diverse. Alcuni di loro mostrano competenze in una lingua e non nell'altra. Si osservano inoltre esempi di trasversalità delle competenze linguistiche a livello di lessico e di grammatica.

<sup>12</sup> Ipotizzabile è l'acquisizione, oltre naturalmente all'esplicita riflessione in classe, grazie ad una certa attenzione alle forme della lingua scritta ad esempio tramite la lettura a casa con i genitori.

## 6. IMPLICAZIONI DIDATTICHE

I risultati della valutazione diagnostica permettono di formulare riflessioni didattiche circa l'apprendimento linguistico dei bambini presi in considerazione.

- *Necessità di una didattica plurilingue.* In considerazione della quotidianità e delle competenze di alunni e alunne plurilingui della classe bilingue italiano/tedesco e, per estensione, di alunni e alunne plurilingui in generale, è necessaria l'implementazione di specifici modelli didattici nelle lingue e nelle singole materie che tengano conto estensivamente del repertorio linguistico degli alunni e dei loro genitori.
- *Necessità di una didattica personalizzata ed individualizzata.* Non condividendo tutti i bambini la stessa quotidianità né la stessa esposizione in famiglia a determinate lingue, sarebbe poco efficace ed ingiusto offrire una tipologia omogenea di formazione linguistica a tutta la classe senza tenere conto delle differenze presenti.
- *Necessità di una formazione linguistica comparativa.* La didattica bilingue non va intesa come un raddoppiamento della didattica monolingue, bensì come una didattica in cui le competenze linguistiche dei bambini, in questo caso in italiano e in tedesco, siano costantemente in comunicazione fra loro per creare correlazioni fra i sistemi linguistici di cui i bambini dispongono nel proprio repertorio linguistico, per garantire un efficace sviluppo di multicompetenze (Cook, 2002a, 2002b; Grosjean, 2008). I bambini scoprono con l'aiuto del personale didattico le similitudini e le differenze tra le loro lingue su vari livelli: lessicale, morfologico, sintattico, funzionale e pragmatico. È necessario inoltre incentivare competenze trasversali, mostrandone con chiarezza i punti di contatto, sia per quanto riguarda le competenze testuali e l'azione linguistica (Council of Europe, 2011: 9 ss.) che per quanto riguarda le concrete strutture linguistiche. Ciò presuppone che le competenze necessarie ad assolvere questo compito vengano apprese dal personale docente nel corso della propria formazione.

In conclusione va sottolineato come, per quanto riguarda la classe quarta presa in considerazione, ovvero l'ultima classe del primo ciclo d'istruzione in Germania, sebbene sia riscontrabile un livello di competenze apprezzabile sia in italiano che in tedesco, l'apprendimento linguistico - perlomeno per il genere testuale considerato - non si possa dire pienamente concluso per nessuna delle due lingue. Così come l'apprendimento di competenze linguistiche in tedesco deve proseguire oltre il primo ciclo d'istruzione, anche l'apprendimento della lingua italiana scritta dovrebbe continuare in un contesto scolastico dopo la classe quarta. A causa dell'assenza di modelli di educazione bilingui nella scuola secondaria a Colonia, i bambini non avranno in gran parte l'opportunità di sviluppare queste competenze. Sebbene sia difficile formulare previsioni sullo sviluppo linguistico in italiano oltre la classe quarta, si può ipotizzare un rischio di attrizione per quanto riguarda le competenze scritte.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adler A. (2018), *Arbeitspapier: Die Frage zur Sprache der Bevölkerung im deutschen Mikrozensus 2017*, Institut für deutsche Sprache, Mannheim: [https%3A%2F%2Fids-pub.bsz-bw.de%2Ffiles%2F7318%2FAdler\\_Die\\_Sprachfrage\\_im\\_deutschen\\_Mikrozensus\\_2018.pdf&usq=AOvVaw1QCPZLCwADT\\_4Ch9olnv5P](https%3A%2F%2Fids-pub.bsz-bw.de%2Ffiles%2F7318%2FAdler_Die_Sprachfrage_im_deutschen_Mikrozensus_2018.pdf&usq=AOvVaw1QCPZLCwADT_4Ch9olnv5P).
- Amt für Stadtentwicklung und Statistik (ASS) (2019), *1.089.984 Kölnerinnen und Kölner im Jahr 2018*, Stadt Köln, Neue Kölner Statistik: [https://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf15/statistik-einwohner-und-haushalte/1\\_089\\_984\\_k%C3%B6lnerinnen\\_und\\_k%C3%B6lner\\_im\\_jahr\\_2018\\_ew\\_nks\\_1\\_2019.pdf](https://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf15/statistik-einwohner-und-haushalte/1_089_984_k%C3%B6lnerinnen_und_k%C3%B6lner_im_jahr_2018_ew_nks_1_2019.pdf)
- August D., Shanahan T. (2008), *Developing reading and writing in second language learners*, Routledge, New York.
- Baker C. (2011), *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, (5th ed.), Multilingual Matters, Bristol.
- Balboni P. E. (1989), *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, La Scuola Editrice, Brescia.
- Balboni P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Baumer J., Stanat P., Watermann R. (a cura di) (2006), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Springer VS, Wiesbaden.
- Becker S. (2016), “Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei”, in Kippers A., Pusch B., Uyan Semerci P. (a cura di), *Bildung in transnationalen Räumen*, Springer VS, Wiesbaden, pp. 35-52.
- Boos-Nünning U., Gogolin I. (1988), “Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines ‘Sprachtests’”, in *Deutsch lernen*, 3-4, 88, pp. 3-71.
- Bosco Coletso S. (2013), “Morfologia e sintassi”, in Bosco Coletso S., Costa M. (a cura di) (2013), *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 39-92.
- Cantone K. F., Di Venanzio L. (2015), “Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen”, in Benholz C., Frank M., Gürsoy E. (a cura di), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*, Klett, Stuttgart, pp. 35-50.
- Cantone K. F., Olfert H. (2015), “Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italienisch-Deutsch – methodologische Überlegungen”, in Fernández Ammann E. M., Kropp A., Müller-Lancé J. (a cura di), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Frank & Timme, Berlin, pp. 25-42.
- Cook V. J. (2002a), “Background to the L2 user”, in Cook V. J. (a cura di), *Portraits of the L2 User*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 1-28.
- Cook V. J. (2002b), “Language teaching methodology and the L2 user perspective”, in Cook V. J. (a cura di), *Portraits of the L2 User*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 325-344.
- Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.  
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Curdt-Christiansen X. L. (2018), “Family Language Policy”, in Tollefson, J. W., Pérez-Milans, M. (a cura di), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*, Oxford Handbooks, Oxford, pp. 420-441.

- Destatis (2018), Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2017: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?__blob=publicationFile&v=4).
- Dirim İ. (2015), "Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung", in Leiprecht R., Steinbach A. (a cura di), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2*, Debus Pädagogik, Schwalbach, pp. 25-48.
- Döll M. (2012), *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstansdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*, Waxmann, Münster.
- Ehlich K. (2009), "Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste", in Lengyel D., Reich H. H., Roth H.-J., Döll M. (a cura di), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, Waxmann, Münster, pp. 15-24.
- Fantino E. (2013), "Il participio presente tedesco come espediente stilistico di contrazione sintattico-semantică e i suoi corrispettivi in italiano", in Bosco Coletos S., Costa M. (a cura di) (2013), *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 233-262.
- Favaro G. (a cura di) (1999), *Imparare l'italiano. Imparare in italiano*, Guerini, Milano.
- Favaro G. (2003), "L'italiano L2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole", in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 13-20.
- Fondazione Migrantes (2018), *Rapporto italiani nel mondo 2018*, Tau, Todi: <https://www.migrantes.it/rapporto-italiani-nel-mondo-2018/>.
- Gantefort C. (2013), "Bildungssprache - Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext", in Gogolin I., Lange I., Michel U., Reich H. H. (a cura di), *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*, Waxmann, Münster, pp. 71-105.
- Gantefort C. (2013b), *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder: Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten*, Waxmann, Münster.
- Gogolin I. (2008), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Waxmann, Münster.
- Gogolin I., Lange I. (2011), "Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung", in Fürstenau S., Gomolla M. (a cura di), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*, Springer VS, Wiesbaden, pp. 107-127.
- Gogolin I., Lange I., Michel U., Reich H. H. (a cura di) (2011), *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*, Waxmann, Münster.
- Grimm A., Schulz P. (2016), "Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlern", in Müller A., Geist B., Grimm A. (a cura di), *(Vor-)Schulkinder mit Deutsch als Zweitsprache im Fokus von Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik*, Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1 (Special Issue), pp. 27-42.
- Grosjean F. (2008), *Studying Bilinguals*, Oxford University Press, Oxford.
- Hornberger N. H. (2003), "Continua of biliteracy", in Hornberger N. H. (a cura di), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*, Multilingual Matter, Clevedon, pp. 3-34.

- Howard E. R., Christian D. (2002), *Two-Way Immersion 101: Designing and Implementing a Two-Way Immersion Education Program at the Elementary Level*, CREDA, University of California at Santa Cruz.
- Jessner U., Allgäuer-Hackl E. (2015), "Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung?", in Allgauer-Hackl E., Brogan K., Henning U., Hufeisen B., Schlabach J. (a cura di), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*, Schneider, Hohengehren, pp. 209-229.
- Kany W., Schöler H. (2007), *Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*, Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Katelhön P. (2013), "Ortografia e grafematica", in Bosco Colettos S., Costa M. (a cura di), *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 21-38.
- Kenner C. (2004), *Becoming Literate: Young Children Learning Different Writing Systems*, Trentham, Stoke on Trent UK.
- Kniffka G. (2006), "Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse", in Heints D., Müller J. E., Reiberg L. (a cura di), *Mehrsprachigkeit macht Schule*, Gilles & Francke, Duisburg, pp. 73-84.
- Köpke B., Schmid M. S., Keijzer M., Dostert S. (a cura di) (2007), *Language attrition. Theoretical perspectives*, Benjamins, Amsterdam.
- Krumm H.-J. (2005), "Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten?", in Gogolin I., Neumann U., Roth H.-J. (a cura di), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Waxmann, Münster, pp. 97-107.
- Lengyel D. (2011), "La valutazione diagnostica delle competenze linguistiche in un contesto multilingue: un processo continuo che favorisce l'insegnamento e l'apprendimento individualizzato", in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 294-322:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1239/1451>.
- Li W. (2008), "Research perspectives on bilingualism and multilingualism", in Li W., Moyer M. (a cura di), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism*, Blackwell, Oxford (UK), pp. 3-17.
- Lindholm-Leary K. J. (2000), *Biliteracy for Global Society: And Idea Book on Dual Language Education*, NCBE, Washington D.C.
- Lüdi, G. (2018), "Mehrsprachigkeit", in Gogolin I., Georgi V. B., Krüger-Potratz M., Lengyel D., Sandfuchs U. (a cura di), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, pp. 133-139.
- Meyer M., Prediger S. (2011), "Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch", in Prediger S., Özdil E. (a cura di), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung*, Waxmann, Münster, pp. 185-204.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2008), *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*, Ritterbach, Frechen.
- Müller N. (2015), "Code-Switching: Eine Begriffsdefinition", in Müller N. et al., *Code-Switching*, Narr, Tübingen, pp. 11-16.
- Ozmon H. (2011), *Philosophical foundations of education* (9th ed.), Pearson, New York.
- Petermann F., Melzer J., Rißling J.-K. (2016), *Sprachdiagnostik im Kindesalter*, Hogrefe, Göttingen.

- Puato D. (2017), "Perfekt e Präteritum del tedesco a confronto con i tempi italiani del passato. Alcuni esempi dal linguaggio economico", in Puato D. (a cura di), *Lingue europee a confronto 2: Il verbo tra morfosintassi, semantica e stilistica*, Sapienza Università Editrice, Roma, pp. 23-40.
- Pusch L. F. (1983), "Das italienische Tempussystem", in Schwarze C. (a cura di), *Bausteine für eine italienische Grammatik*, Narr, Tübingen, pp. 209-264.
- Reich H. H. (2010), "Sprachstanderhebung, ein- und mehrsprachig", in Ahrenholz B., Oomen-Welke I. (a cura di), *Deutsch als Zweitsprache*, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler, pp. 420-429.
- Reich H. H., Roth H.-J. (2002), *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Überblick über den Stand der internationalen und deutschsprachigen Forschung*, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule, Amburgo.
- Reich H. H., Roth H.-J. (2007), "HAVAS 5 - das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen", in Reich H. H., Roth H.-J., Neumann U. (a cura di), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*, Waxmann, Münster, pp. 71-94.
- Reich H. H., Roth H.-J., Döll M. (2009), "Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise", in Lengyel D., Reich H. H., Roth H.-J., Döll M. (a cura di), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, Waxmann, Münster, pp. 209-241.
- Reich H. H., Roth H.-J., Gantefort C. (2008), "Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise", in Klinger T., Schwippert K., Leiblein B. (a cura di), *Evaluation im Modellprogramm FörMig*, Waxmann, Münster, pp. 209-237.
- Riehl C. M. (2014), *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*, WGB, Darmstadt.
- Roth H.-J. (2003), "Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz – am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr", in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, VI, 3, pp. 378-402.
- Roth H.-J. (2005), *Wissenschaftliche Begleitung der italienisch-deutschen Grundschule Zugweg, Köln. Bericht zum ersten Schuljahr*, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, Amburgo.
- Roth H.-J., Neumann U., Gogolin I. (2007), Bericht 2007: *Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*, Universität Hamburg - Universität zu Köln, Amburgo - Colonia.
- Rothman J. (2009), "Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages", in *International Journal of Bilingualism*, XXXIII, 2, pp. 155-163.
- Rothweiler M. (2007), "Bilingualer Spracherwerb und Zweitsprache", in Steinbach M. et al., *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*, J. B. Metzler, Stuttgart, pp. 103-135.
- Sattler W. (2008), "Rund ums Gerund: Das gerundio und seine Wiedergabe im Deutschen", in Nied Curcio M. (a cura di), *Ausgewählte Phänomene zur Kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch. Ein Studien-und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende*, FrancoAngeli, Milano, pp. 98-117.
- Schmid M. (2014), *Italienische Migration nach Deutschland*, Springer VS, Wiesbaden.
- Schüler-Meyer A., Prediger S., Kuzu T., Wessel L., Redder A. (2019), "Is Formal language proficiency in the home language required to profit from a bilingual teaching intervention in Mathematics? A mixed methods study on fostering multilingual students' conceptual understanding", in *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 2, pp. 317-339.
- Sebba M., Mahootian S., Jonsson C. (a cura di) (2011), *Language Mixing and Code-Switching in Writing. Approaches to Mixed-Language Written Discourse*, Routledge, Abingdon.

- Serafini M. T. (2009). *Come si scrive (e si legge) un racconto*, Bompiani, Milano.
- Serianni L. (2006), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, De Agostini, Novara.
- Siems M. (2013). *Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*, ProDaZ, Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen: [www.uni-due.de/%2Fimperio%2Fmd%2Fcontent%2Fprodaz%2Fsprachstandsfeststellungsv erfahren\\_siems.pdf&usg=AOvVaw2fG5SheW3UduENKj9Y5M\\_i](http://www.uni-due.de/%2Fimperio%2Fmd%2Fcontent%2Fprodaz%2Fsprachstandsfeststellungsv erfahren_siems.pdf&usg=AOvVaw2fG5SheW3UduENKj9Y5M_i).
- Veiga-Pfeifer R., Maahs I.-M., Triulzi M., Hacısalihoglu E., Steinborn W. (in stampa), "Linguistische Lernertextanalyse als Weiterbildungsbaustein", in Asmacher, J., Serrand, C., Roll, H. (a cura di), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache*, Waxmann, Münster.
- Wessel L., Prediger S., Schüler-Meyer A., Kuzu T. (2016), *Is Grade 7 too late to start with bilingual Mathematics courses? An intervention study*, Articolo presentato per Topic Study Group 32, in TSG 32 at 3th International Congress on Mathematical Education, Hamburg.